

【令和6年7月23日 岡谷市教職員研修会 講演記録】（於：岡谷市役所9階大会議室）

岡谷をめぐる教育の課題あれこれ

松木 健一（福井大学副学長）

1 はじめに

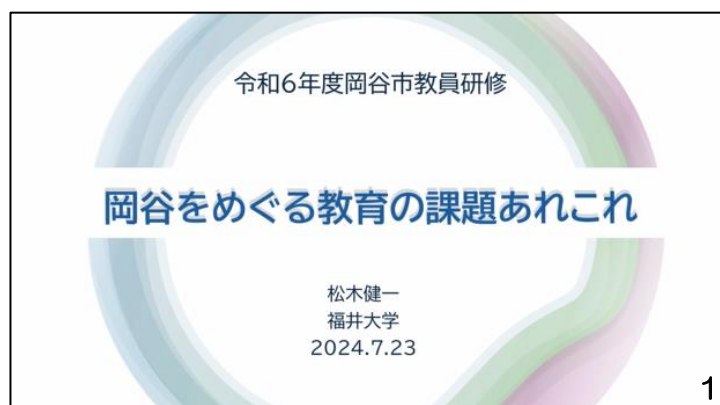
みなさんこんにちは。昨年ちょっと悪いことをして舌を抜かれちゃったんですよね。それで、舌がないんです。ちょっと見えるかもしれませんが、これ、足を30cmほど切って口の中に入れたものですから、あまりよく動かないんですよ。ですので、今日はAIを使ってお話しさせていただこうと思いますが、よろしくお願いいたします。

今の小林博先生の話、おもしろかったですよね。みなさんもそう感じられたと思います。お話をされる小林先生が楽しそうで、探究する姿そのものだと感じました。ああいう姿を見せていただくと俄然やる気が起きてきます。お話の中で「樹人」という言葉を初めて知りました。教育は百年の計と言いますが、100年はなかなか見通せないけれど、せめて「樹人」の「じゅ」、10年ぐらいはちゃんと考えておこうなんていうことを、お話をうかがいながら考えていました。それでは始めたいと思います。

福井大学の松木健一です。大変ご迷惑をおかけいたしております。私は病気の回復が遅れ、口の調子があまり芳しくなく、ご迷惑をおかけしますがお許しください。

本日は、岡谷をめぐる教育課題をあれこれ考えてみたいと思います。と言いましても、岡谷の課題は日本の教育が抱える課題でもあります。岡谷市に限ったことではないように思いますが、それでも本日は可能な限り岡谷に力点を置きながら、1つ目は教師の世代交代に関わって、2つ目は子どもに培いたい学力に関わって、そして3つ目は新しい学校づくりに関わって、3つの話題を提供したいと思います。

具体的には、1つ目は、「若い先生方自信を持て！教師は専門職だ！」ということについて話します。2つ目は、「学習者主体の学びに挑戦しよう！」ということについて、そして3つ目は、「新しい仕組みの学校を岡谷に創ろう！」ということについて話をします。ただし、3つ目は時間の関係上お話しできないかもしれません。その時はお許しください。



2 若い先生自身を持て！ 教師は専門職だ！ 教師の専門性を捉え直すと、やるべきことが見えてくる

それでは、「若い先生、自信を持て！教師は専門職だ！」ということに関わって、専門性の捉え直しをしてみたいと思います。

先生が自分に自信を持つためには、自分は何をする人なのか、あるいは何を期待されている人なのか知ることが大切だからです。

つまり、私たちは教師ですから、教師とは何をする人なのか、そして教師とはどんな専門職なのかについて自覚していることが、自信を持つための第1歩につながるからです。

自信を持ちたくても、自分が何をする人なのかかわかっていなければ、自信の持ちようがありません。そこで、ここでは教師とはどんな専門職であるのか考えることから始めましょう。



まずは、専門職とはどんな職業なのか確認したいと思います。

専門職とは、本来神の行うべき仕事を代わりに行う人のことです。神に代わって人を裁く裁判官や、正しい行いを示そうとする弁護士、神に代わって人の命を左右する医師や、人を愛護する看護師、神が造られた世界の仕組みや自然の摂理を解き明かそうとする学者や、神の言葉を伝える神父、そして神に代わって人を育てる教師などです。そしてさらに、専門職とは、その職務をすることについて公に誓った人のことなのです。

専門職とは、生涯学び続ける人のことでもあります。専門職は、人が神の領域の仕事をするのですから、神と違って絶えず自分の行っていることを振り返って公に確認していく以外に、自らの正当性を確かめる術がないからです。したがって、省察的实践者、Reflective Practitionerでなければなりません。

ここで、省察的实践ということ、実際の学校を例に挙げて整理しておきたいと思います。Reflectionには、「反省」と訳す場合と「省察」と訳す場合があります。この2つの訳し方には微妙なニュアンスの違いがあります。

「反省」と訳す場合には、しばしば「反省しなさい」というように、「悪かったことを食べ改めよ」というようなニュアンスになります。教師は時々、授業の最後に子どもに反省や感想を書かせますが、その内容は「楽しかったです。またやりたいです」などといった決まり文句になってしまい、終わりの儀式になってしまっています。あるいは、授業の出来不出来について、教師の自己満足のための振り返りになってしまいます。

それはなぜかという、学校の授業は知識の積み上げが前提の授業であり、毎回教師から新しい授業内容を提案され、子どもはその内容を味わう人になってしまっているからです。優れた授業であるならば、味わうことが必ずしも悪いわけではありませんが、子どもは口を開けて待っていれば良いわけで、「楽しかったです」と感想を述べるしかないわけです。ですから、知識の積み上げ型の授業で「省察」は要りません。必要なのは知識を定着させるための「復習」なのです。

一方、「省察」と訳す場合は、授業の内容が良かったか悪かったかの問題ではありません。子どもが、自分が行った活動を振り返って、次回に向けてどうしたら良いか考えることなのです。自分の行った実践をもう一度明日の活動に向けて組み立て直しをしてみるということです。

そして、子どもが自分のやったことを振り返ることができるのは、授業の構成がスパイラルな展開になっていて、次の授業の展開を子ども自身が決めることのできるような教育課程になっているからなのです。一言で言えば、授業が教師主導的なのか、学習者主体の授業なのかによって、「反省」と「省察」の違いが出てくるのです。

教師の専門職の捉えに話を戻します。

さらに、専門職とは、経験から学ぶ人のことを指します。ただ、経験から学ぶというと、しばしば誤解を招くことになります。経験から学ぶということは、自分の経験の範囲から抜け切れなくて、狭量な知識や資質・能

専門職とは何か

教師は専門職である 本来、神の領域の仕事、公に誓った人のこと
専門職とは生涯学び続ける人のことである

省察的实践者
Reflective Practitioner



専門職とは何か

教師は専門職である
専門職とは生涯学び続ける人のことである

省察的实践者

専門職とは経験から学ぶ人のことである

自分の経験から
抜けられない
独りよがりな人

力になってしまうのではないかという懸念です。あるいは、専門の中身が独りよがりになってしまうのではないかといった憂慮です。しかし、そのようなことはありません。

それでは、なぜ独りよがりにならないか考えてみたいと思います。まず、教師は自らの実践を語り、他者の実践を継承するということを繰り返すからです。その繰り返しの中で、教師は自らの経験を問い直し、その経験の意味を自身の教育観、学習観、発達観等に投げかけて、専門職としてのアイデンティティの捉え直しを絶え間なく行っているからです。教師には、カウンセラーのように他者の実践を黙って聞いている人はいません。他者の実践を教師は頭の半分で聴きながら、後の半分は自分の実践を振り返っていることの方が多いのです。振り返りながら、「今聴いた話は自分の経験にもあったぞ」などと思い出していることがあります。「あの時自分がうまく実践できなかったのは、今話してくれたあのことを私はしていなかったからではないか」、そして、「あのこと」を入れ込んでみると、思い出したくもなかった失敗の実践が意味ある範例になっている。そんなふうに振り返っているのが教師なのです。

つまり、教師は他者と対話をしながら、自らの過去の実践を絶えず新しく作り直す人なのです。

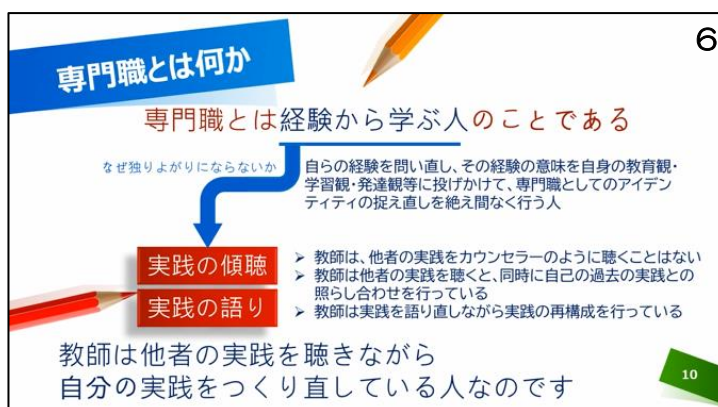
では次に、自らの過去を新しくすることの意味について、例を挙げて考えてみたいと思います。

私は以前、附属病院の小児科で週1日カウンセリングをしていました。拒食症や不登校などで悩む子どもさんや障害を持つ子どもさん、それにそのご両親の相談を受けていました。その中で印象に残るお母さんがおられました。

そのお母さんの相談というのは、「自分の子どもがかわいくない。どうしたらいいのか」という内容で、あまりない相談内容だったので印象に残っています。そのお母さんに対し、月に1回、7回程度のカウンセリングを行いました。毎回お母さんの話を聴くのですが、その話のほとんどは子どもさんの話ではなく、お母さんご自身の過去の話でした。

お母さんの話の内容は、ご自身が母親から虐待を受けていたという内容でした。「妹の誕生日にはプレゼントをあげたのに、私の誕生日には生活が苦しいので我慢してねと言われた」とか、「お母さんは、妹の宿題は見てあげたのに、私の宿題には忙しいから自分でするように言われた」とか、またある時には、「妹のお弁当にはウインナーが入っていたのに、私のお弁当には入っていなかった」とか、そういう内容を毎回話されて帰っていかれました。

私の仕事は、その話を順を追ってうかがうことでした。時には、お母さんのお母さんについて、気づいたことをそのお母さんにお返しすることもありました。例えば、お弁当の話の時には、こんな感想を返しました。「お母さんのお母さんは、離婚され、女手一つで2人の姉妹を育てられた。そんな忙しい中で、高校の3年間、毎日お2人にお弁当を作られてから仕事に行かれたのだ。毎朝早く起きてお弁当を作り、朝食を作り、そして一緒に家を出られたのだ。大変だったのにすごいね」といった具合です。すると、そのお母さんは必ず否定しました。「でもやっぱり参観日には妹の教室には長くいて授業を見たのに、私の教室には顔を出しただけだった」というような話を付け加えました。



そのお母さんが7回目の時、こんなことを話されました。「先生、私、本当は子どもがかわいくないんじゃないのです。どう関わったらよいか分からないのです。私の母もそうだったのではないかと思います。母は私を愛してくれていたのだと思います。でも、下手くそで私は悲しかった。母も辛かったのではないかと思います。先生、私、もう一度頑張って子育てしてみます。母のような悲しい思いはしたくありません。ありがとうございます。」そう話されて、カウンセリングを終了いたしました。

実践事例を語り傾聴することの意味

20数年前、私はカウンセリングをしていました。

若いときの私

その時強く印象に残った相談内容についての話です。

本当は子どもがかわいくないです

でも、母も私も子どもの係わり方が分からない

18

私たちの過去にはたくさんの事実があります。人はそのたくさんの事実の中からいくつかを選んで、それをつなげ、自分の物語を作っています。そして、その物語によって現在の事実の意味が変わり、将来に向けての方向性も異なってきます。

省察や対話を通して振り返ると、自分の物語が変わってきます。過去の事実は変わりませんが、その過去の事実を選び直すことで、人は今までとは違った物語を生きることができます。あるいは、同じ過去の事実でも異なった事実のつなぎ方ができるようになると、自分を支える過去の物語を変えることができます。そして過去の物語が変わると、未来の物語も変わるのです。

人は自分を物語りながら自分を創る生き物なのです。特に専門職は、過去の実践を語りながら再構成し、明日に向けて実践を範例に鍛え上げる人のことを指します。またそれが専門職が熟練化するということでもあります。

実践事例を語り傾聴することの意味

過去の事実は変わらないが、事実を選びなおすことで、あるいは、同じ事実でも異なった事実のつなぎ方が生じると**過去を変える**ことができる。**過去が変わると未来が変わる。**

人は物語りながら自分を創る生き物である

特に専門職は、過去の実践を語りながら**再構成**し、明日に向けて実践を**範例**に鍛えあげている。それが熟練化することである

19

ところで余談ですが、有名な古典的な実験を紹介したいと思います。ハイダーとジンメルが1944年、つまり第2次世界大戦の末期に行った実験です。その実験がインターネット上に公開されていますので、まず皆さんと一緒に経験してみたいと思います。このアニメーションを見て、あなたはどのようなことを考えましたか。あるいはこのアニメーションは何をしている映像なのでしょう。

(●と▲が動き回るアニメーションを視聴)

こういう映像なのですが、みなさんはあの動いていた丸と三角を自然と人間に置き換えて見ていたのではないかなと思います。

ハイダーとジンメルは、人が動くものを見た時に、その動きに意味を見出そうとしてしまうことを実験的に示しました。つまり、人には物語風に因果関係を読み取ってしまう仕組みが、あらかじめ私たちの認識の仕方として事前に組み込まれていることを、この実験は想像させてくれます。

ちなみに私は、「若い娘を持つ父親が、娘が青年とお付き合いするところを家の前で見つけ、青年を追いつ返し、娘を家の中に閉じ込めますが、また青年がやってきて娘を連れて逃げてしまいます。カッとなった父親は家に八つ当たりをして壊してしまった」という物語を読み取ってしまいました。私たちの認識は、自分に近づけて物事の因果関係を見つけ出そうと認識してしまう特徴があるようです。

このアニメーションを見てどのようなことを考えましたか
このアニメーションは何をしている映像でしょう

10

話をカウンセリングに戻してまとめたいと思います。私たちは、外界を認識する際にも、ハイダーとジンメルの実験のように外界変化を物語として認識しますが、そのような認識の仕方は、自分自身の認識に対しても起きてきます。それまで自分が経験してきた事実をつないで自己物語を作ること、自分を認識しているわけです。そして、その自己認識が行き詰まってしまうと、他者と対話することで、新たな過去の事実を生み出し、新しい物語の再構築をしている。私たちは、カウンセリングのような対話を通して、新しい物語の再構築を行っているわけです。

ハイダーとジンメル(Heider and Simmel)の実験(1944)

ハイダーとジンメルの実験は、ヒトが動くものを見たときに、その動きに意味を見いだそうとしてしまうことを示している。

ヒトには、物語を読み解く(物語風に因果関係を読み解く)

仕組みが、私たちの認識の仕方として事前に組み込まれていることをこの実験は想像させてくる

自分はどう振る舞えば、自分らしくいることができたのか、たえず自分の物語(行動指針)を考えている

ヒトは状況を因果関係の物語として認識する

〇〇君が△△をしたから
□□君が怒って〇〇君を泣かしたのだな

11

再度、教師としての専門職の捉え方に話を戻します。もう一度、教師の専門性をまとめますと、教師とは、過去を絶えず新しく作り変える人であり、実践を絶えず再構成する範例科学の徒であるわけです。専門性を支えるのはその人自身の経験ですが、教師は会話における傾聴と語りを通して、1人の経験を超えて範例、つまり普遍的原理に近づくことができます。それは、法則に基づく普遍性を求める科学とは異なるアプローチなのです。

専門職

専門職とは経験から学ぶ人のことである

- 教師とは、過去をたえず新しくつくりかえる人である
- 教師は、**範例科学**の徒である

実践の傾聴
実践の語り

専門性を支えるのはその人自身の経験であるが、対話における傾聴と語りを通して、一人の経験を超えて範例(普遍的原理)に近づくことができる。それは、法則にもとづく普遍性を求める科学とは異なるアプローチである。

12

ここで、専門職が拠って立つ学問とは何か、考えてみたいと思います。教師は専門職として最新の科学的な知見を身につけなければならないと言われます。しかし、それは専門性を高めるために必要なことではありません。専門性を支えるのは、その人自身の経験です。教師は、対話における傾聴と語りを通して、1人の経験を超えることができます。過去の経験を範例に高め、つまり普遍的原理に近づけることができます。それは、法則に基づく普遍性を求める科学とは異なるアプローチです。外にある法則をどれだけ身につけるかではありません。教師は、自己の経験の再構築を通して普遍的原理に近づこうとする範例科学の徒なのです。教師はしばしば長期の実践記録や実践論文を書きますが、それは科学論文のように新しい法則を発見するための論文ではありません。実践を書いて振り返り、読んで振り返ることで、教師としての教育観や価値観を作り出すための論文なのです。したがって、優れた実践論文とは、それを読む読者が自らの経験を想起できるか否かにかかっています。たくさんの経験を想起できるようであるならば、それだけ普遍的な事実とその因縁関係を示す論文になっているからです。

13

科学論文
新しい法則や科学的事実を発見したもの

実践論文
新しい法則や科学的事実を発見したものではない。読者に自己の経験の再構築を促すもの。

範例科学の論文(実践事例)
新しい法則や科学的事実を発見したものではない。読者に自己の経験の再構築を促すもの。

専門職にとって必須刻々と変化する状況の中で、自己が責任を取れる経験とマッチした最善と思われる取組みを構築できる

実践論文は、科学論文のように新しい法則を発見する論文ではない。優れた実践論文とは、それを読む読者が自らの経験を想起できるか否かにかかっている。沢山の経験を想起できるようなならば、それだけ普遍的な事実とその因縁関係を示す論文になっているからである。

16

これまで述べてきたことを別の表現に変えますと、教師は1人では育たないということでもあります。教師は対話の中で育つからです。つまり、教師には学び合うコミュニティが必要なのです。学校の中の教職員が1つのチームになって学び合うことが必要なのです。言い替えますと、職員室の中に子どものことで語り合う文化のない学校の教師は育たないということでもあります。

また、自分の実践を振り返って書かない教師は育たないということでもあります。書きながら実践を振

り返り、それを読みながら実践を振り返り、そしてそれを他者に語りながら、自分自身を振り返ることができるからなのです。つまり、教師とはそういう専門職なのです。

今度は視点を変えて、対話をするということ、つまり語りと傾聴ということが、教師の専門性を高めるために必須のことだということについて考えてみたいと思います。

教師の専門性を高めるための語りと傾聴には、異なる経験を持った異質者が加わる必要があります。授業研究会に異質な人がいないと、例えば同じ学年の先生方と話をする時には気楽に話ができて、また、子どものことを互いにわかっていますので、すぐに話ができて、早速明日の授業に生かすことができます。

ところが、知らない人が加わるとそうはいきません。相手に分かってもらうためには、相手と自分が共有できる教育観、学習観、発達観のところまで掘り下げて、授業で起きたことを語り直さなければなりません。どうしても、自分の教育観、学習観、発達観と向き合わなければならないのです。

このことを図示してみます。同学年の先生方と話をするときには、子どもに関して共有できる体験がたくさんあるので、すぐに話が通じます。今度は他校の先生に話をする時には、少し丁寧に学校や学級の状況と話さないと通じません。その分、学校や学級の状況と絡めて子どもの様子を自覚できるようになります。さらに、大学の先生や指導主事や他の専門の方に話そうと思えば、そもそも教育とは何か、そして子どもの発達をどう捉えればいいのかを整理しつつ、授業内容を話さなければならなくなります。

このように、話を聞いてもらえる方が変わると、振り返りの深さが変わってしまいます。話を聞いてくださる方が異質な人であればあるほど、人と人との関わるということの根源的な了解事項から確認しなければならなくなります。その分、すぐに明日の授業に役立つというわけにはいきませんし、とても疲れることでもあり、毎回異質者を交えての対話はできないものです。

しかし、程よいタイミングで程よい数の異質者を交えた研修会がないと、研修会がマンネリ化してしまいます。省察的実践力を培うためには、異質者を交えた研修会が必要なのです。

語りと傾聴に必要なものの2つ目は、長期にわたる実践の記録です。私たちは時々、授業の実践記録を残します。1回1回の授業実践での記録は、その時の言葉の発言であったり、教師の発言や教材の良し悪しであったりします。しかし、その数回の授業実践をつなげて語ろうとすると、非常に難しいことに気づきます。1回1回の箇条書きはできます。それらをつなげて語ろうとすると、筋書きが必要になるのです。物語のテーマです。テーマを決めて物語ろうとすると、その先生の教育的価値観や子どもについての発達観が問われることになります。自分は教育を通して何を実現したいのか。どんな子どもに育てたいのか。そのことに向き合わないと、実践記録をつなげて語ることはできないのです。ですから、教師が成長するためには、時々実践記録をつなげて長期の実践記録を作る必要があります。言い替えますと、教師は時々長期の実践記録を書いて報告する

14

専門職とは何か

専門職とは経験から学ぶ人のことである

実践の傾聴
実践の語り

■ 実践を書かない
教師は育たない

- 教師とは、過去をたえず新しくつくりかえる人である
- 教師は、**範例科学**の徒である
- 教師は、一人では育たない

学びあうコミュニティ チーム学校

■ 職員室に子どものことで語り合う
文化のない学校の教師は育たない

17

15

省察的実践力を培う校内研修の手立て

授業研究会における **異質者**

無

→ 気楽に話せる・直ぐに話せる・即効的

有

→ 相手と自分が共有できる教育観・学習観・発達観のところまで掘り下げて授業で起きたことを語らなければならない

自己の持つ学習観・教育観・発達観の捉えなおしに直面

他の専門

共有体験 (大)

他校教師

共有体験 (中)

同学年同僚

共有体験 (小)

自己

直ぐに通じる

丁寧に話さないと

相手と共有できる根拠に掘り下げる

人とかかわることの表面的了解事項

即効性 (大)

エネ消費 (小)

↓

人とかかわることの根源的的了解事項

即効性 (小)

エネ消費 (大)

16

専門職とは何か

語りと傾聴には、異質者が必要である

語りと傾聴には、長期実践記録が必要である

5月の授業研究会 国語の授業実践記録

7月の授業研究会 算数の授業実践記録

10月の授業研究会 文化祭の実践記録

11月の授業研究会 学級会の実践記録

12月の授業研究会 理科の授業実践記録

実践記録をまとめるのは大変だ！

どうつなげてまとめればいいのか分からない

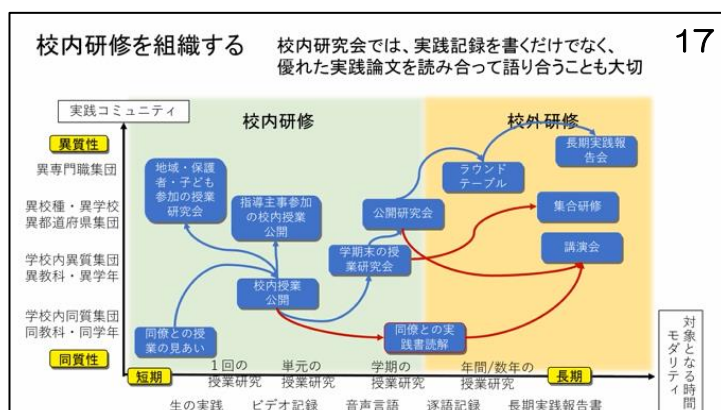
筋を通すには自分の教育的価値観が発達観と向き合わねばならないぞ！

20

ことで、自己の教育的価値観や子ども観を問い直すことができます。この自分の実践を振り返って、教育についての支えを作る作業をしないと、教師は何を振り返ればいいのかかわからず、いつまでも自信が持てない状態になってしまいます。長期の実践記録を書くことは大変なことで骨の折れることですが、専門性を高めるためには、教師生活で少なくとも数回は実践をまとめて書く経験をしたいものです。

省察的实践を支える語りと傾聴に必要となる異質者と長期実践記録に視点を当ててみると、学校の中で行われる研修会をプロットすることができます。1年間を通じて省察的实践が積み重なるように、この図の右肩上がりの方向に様々な研修会が組織され、つながっていく体制を作ることが、校内の研究主任や管理職に求められることとなります。

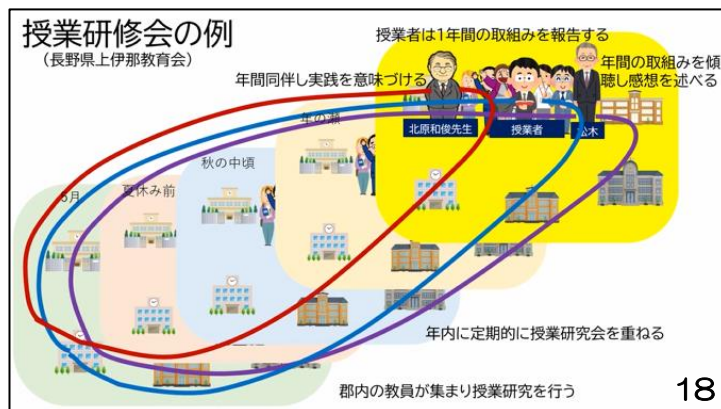
優れた地域の教育文化や優れた教員文化のある学校では、1回1回の授業研究会をつなげて、この図の右肩上がりになるように研修会が組織されているものです。このような授業研修会の文化は、比較的長野県には多く残されています。全国的に見てもあまり例が見られない素晴らしい伝統だと思います。



次に、私が関わっている上伊那教育会の例を紹介します。上伊那教育会では、郡内の教員が定期的に集まり、1人の先生の授業を見て授業研究会を行う仕組みがあります。授業者には比較的若い先生が立候補しています。この授業研修会では、年に何度か授業研究会を重ね、1月の終わりにその年間の授業研究の取り組みをまとめて報告し合う授業研修会があります。

報告会では、まず授業者が年間の学習の展開を紹介し、グループに分かれて報告内容について話し合いがなされます。次に、この授業研究会に年間を通して同伴した上伊那教育会のベテランのOBの先生が、授業者に寄り添いながら同伴する中で気づかれた子どもの育ちや授業者の育ちを描き出してくれます。この授業研修会で最も異質者である私の役割は、授業者の実践を、今日的な教育の役割や子どもの発達から見て、その意味を考え直してお伝えすることです。

上伊那授業研修会では、実践の長期性の横軸と参加者の異質性の縦軸の二次元にプロットされる授業研究会が右肩上がりの方向に整理されているのです。



最後に、教師という専門職の特徴をまとめておきます。

- 1 教師とは、生涯学び続ける人のことである。
- 2 教師は、省察的实践者である。
- 3 教師とは、経験から学ぶ人のことである。
- 4 教師とは、絶えず過去を新しく作り変える人のことである。
- 5 教師は1人では育たない。
- 6 実践を語り合う文化のない学校では、教師は育たない。
- 7 実践を書かない教師は、優れた教師にはなれない。
- 8 教師が育つためには、時々異質者を交えた対話が必要である。

どうでしたか。ご自身の教師としての姿勢に当てはまる事柄がありましたか。ここで取り上げた事柄と

重なり合うことがありましたら幸いです。1つ目の話題提供はこれで終わりです。自信を持つまでには至らないまでも、自分が何者なのかお分かりいただけたのではないのでしょうか。それでは、次の話題に移ります。

3 学習者主体の学びに挑戦しよう！ 学習者主体の授業の必要性和そのプロセス

2つ目の話題は、「学習者主体の学びに挑戦しよう！」ということです。

この学習者主体の学びを考えるにあたって、学習者主体の学びが必要となった歴史的、社会的背景をまずは眺めてみたいと思います。学習者主体の授業、すなわち、子どもたちが答えのないような課題に自ら立ち向かい、協働して解決を図るような授業がなぜ今必要になったのか、その理由を考えてみると、すぐに思いつくことがあります。それは、

現代社会がAIやITの急激な進歩により、産業構造が目まぐるしく変化する社会だからです。または、OECDがVUCAの時代であると指摘するように、現代社会は、激しく変動するVolatilityな社会であり、不確実・Uncertaintyで、複雑・Complexityで、曖昧・Ambiguityな社会だからです。とりわけ日本社会では、AIやITによる産業構造の転換に加え、急速な人口減少に伴い、産業や社会構造が歴史的な速さで転換することが余儀なくされているからです。しかし、AIやITの進歩による産業構造の変化が教育のあり方に大きく影響を与えることは分かるのですが、少子化に伴う人口減少がどのような理由で学びのあり方、特に学習者主体の授業を必要とするようになったのかについては分かりにくいと思いますので、次に、人類進化の経緯をたどりながら、学習者主体の授業の必要性を説明したいと思います。

それでは始めます。この図は、ホモサピエンスの誕生から現代までの人口の推移を表したものです。実は、ホモサピエンスのおよそ20万年の歴史の中で、人口増加が見られるようになったのはつい最近のことです。そして、人類の場合、人口増加が見られる時代は、およそ人生の3分の1くらいが子どもの時代です。したがって、現在、日本の平均寿命は80歳半ですので、現代社会では人生の3分の1、つまり 大体30歳ぐらいまでは子どもでいられるということになります。

ところで、社会が豊かになり、栄養状態が良くなりますと、身体の発達は早くなりますが、逆に精神的な発達はゆっくりしてきます。実際、日本では、結婚を境にするくらいのゆっくりした速さで大人になる傾向があります。

例えば、16世紀は日本は戦国時代でしたが、この時代は人生は50年ぐらいだと見られていました。織田信長は、「人間50年 下天の内を比べれば 夢幻の如くなり 一度生を享け滅せぬもの

あるべきか」と幸若舞の「敦盛」を死を前にして舞ったと言われていますが、その当時の武士は16歳で元服していますので、子どもの時代はほぼ3分の1ということになります。また、日本で20歳が成人の日に定められた 1948年の女子の平均寿命は59.4歳です。ほぼ60歳ですので、やはり3分の1が子どもの時

答えのない課題に
子どもたちが協働探究する学習活動が、
なぜ、いま必要とされているのか

AIやITの急激な進歩により、
産業構造が目まぐるしく変化する時代で、
VUCAの時代だから

OECD (1) Volatility (変動性) (2) Uncertainty (不確実性)
(3) Complexity (複雑性) (4) Ambiguity (曖昧性)

とりわけ、日本は人口減少社会だから

変化の激しい時代では、
探究学習が必要なことは
分かるけれど、少子化時
代では、なぜ探究学習が
必要となるのか

19

ホモサピエンスの凡そ20万年の歴史の中で、人口増加が見られるようになったのは、つい最近のことです。そして、人口増加が見られる時代は、凡そ人生の3分の1くらいが子どもの時代です。

したがって、現在日本の平均寿命は80歳半ですので、
だいたい30歳ぐらいまでは
子どもだということになります。

ところで、社会が豊かになり栄養状態
がよくなると、身体の発達は
早くなり(発達の加速現象)ますが、
精神的な発達は、逆に
ゆっくり(発達の減速現象)
してきます。

実際、日本では、
結婚を境に大人になる
傾向が見られます。

1800 A.D. 1850 A.D. 1900 A.D. 1950 A.D. 2000 A.D. 2025 A.D.

16世紀は日本は戦国時代でしたが、織田信長の幸若舞の「敦盛」にあるように人生は50年ぐらいと見られていましたが、
当時武士は16歳で元服していました。
また、日本で20歳が成人の日定められた1948年の
女子の平均寿命は59.4歳で、ほぼ60歳でした。
つまり、平均寿命が延びようと延びまい
と、だいたい人生の3分の1は
子どもなのです。

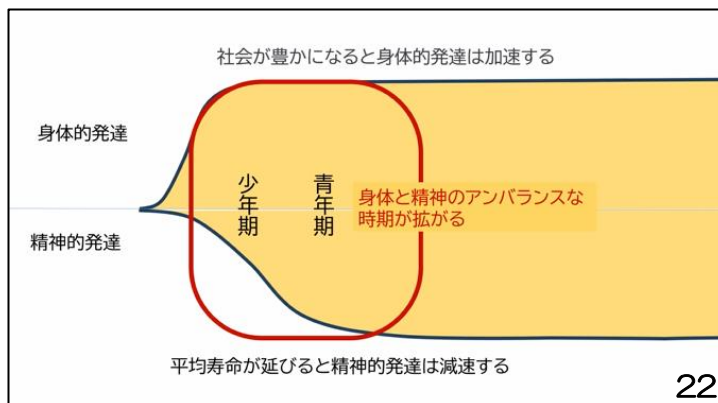
したがって、現在の日本の平均
寿命は80歳半ですので、
おおよそ30歳になる頃まで、
日本人は子どもである
ということになります。

8000年頃 500万人
西暦1年ごろ 1億人
1200年ごろ 4億5000万人
1650年ごろ 5億人
1750年ごろ 8億人
1804年 10億人
1927年 20億人
1959年 30億人
1974年 40億人
1987年 50億人
1999年 60億人
2011年 70億人

21

代です。つまり、人口増加時代では平均寿命が延びようと延びまいと、大体人生の3分の1は子どもなのです。したがって、現在の日本の平均寿命は80歳半ばですので、おおよそ30歳になる頃まで日本人は子どもであるということになります。年配者は今の若いものは云々と愚痴りたくなるわけなのです。

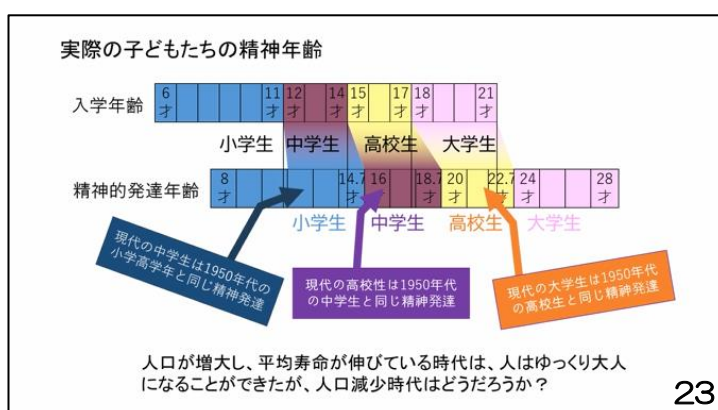
まとめましょう。社会が豊かになると身体的発達には加速します。一方、社会が豊かになり、ゆとりが生まれると、精神的発達は減速します。そうすると、これまでは身体と精神の発達がアンバランスであったのは青年期だけであったわけですが、現代では少年期にも不安定が広がり、アンバランスな時期が拡大します。現代社会では、精神的な不安定な子ども時代が長期にわたって続くこととなります。



22

このことを学校の年代に当てはめていきますと、次のようになります。日本の学校教育の制度は、6歳で小学校に入学し、中学校、高校、大学と進学し、大学卒業時には21歳になります。ところが、実際は発達の減速現象が起きているために、例えば中学生は1950年頃と比べると精神的な発達は当時の小学校高学年と同じぐらいだということになります。同様に高校生は当時の中学生と同じぐらい、大学生はその当時の高校生ぐらいの精神発達の状態ということになります。

このような発達の減速現象と実年齢のギャップが生じるために、様々な問題が生じてきます。例えば、エリクソンによりますと、小学校高学年の発達課題は勤勉性の獲得です。勤勉性を獲得することで、子どもは自分にやればできるという自信が生まれてきます。ところが、現代の子どもは勤勉性を獲得しないまま中学生になってしまっています。一方、中学校は義務教育の最終学年ですので、中学校の先生は子どもに自分の行動に責任を持たせようとします。例えば、生徒がテストで悪い点数を取ると、生徒に「もっと勉強しなさい」と注意します。しかし、子どもは勤勉性が身につけていないので、やればできると思っているうちにテストの点数の差が広がってしまい、学校に来られなくなってしまいます。



23

このような社会から期待されている発達と実際の発達のずれは、すべての発達段階で生じています。現代の日本では、ここで述べたような発達の減速現象の問題が起きていることに加え、さらにややこしい課題が生まれています。

それは急激な人口減少です。実は、発達の減速現象は、人口が増えている場合に適応できる現象です。日本では人口減少が急激であったため、現代の日本の子どもたちの間では、発達の減速現象による発達課題と少子化による発達課題の2つの発達課題を同時に解決しなければならない事態が生じています。

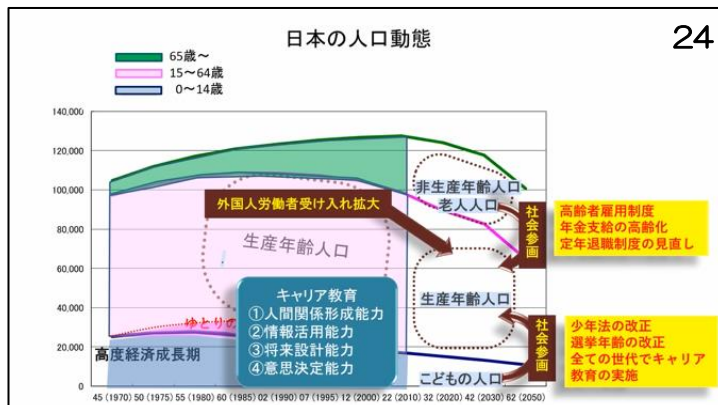
それでは、少子化による発達課題とは何か説明したいと思います。子どもの数が減ったことによって、日本の産業を支える生産年齢人口の減少がもたらされていますが、その結果、現代の子どもたちは早く大人になることが求められるようになっているのです。したがって、現代の日本では、発達の減速現象と、早く大人になることが求められるという、一見対立的な2つの課題を解決しなければならないという極めて困難な事態に子どもたちは直面しているのです。

次に、もう少し少子化による発達課題を説明しましょう。日本の人口動態から、子どもたちに求められている対立する2つの課題を眺めてみます。日本の高度経済成長の時代、約7,000万人の生産年齢人口がおりました。その後、人口が増加し、7,000万人以上の生産人口になりました。その増えた人口が豊かさ

発達の減速現象をもたらしました。ところが、現代では、生産年齢人口が減少するとともに、老人人口が増大し、子どもの数が減少しています。すなわち、日本の高度経済成長時代以降では、7,000万人以上の生産人口がいたために、高度経済成長を維持した上に、さらにそれ以上の生産年齢人口を抱えていたもので、発達の原則減少を引き起こすことができるゆとりがあったわけです。

ところが、現代では、生産年齢人口の大幅な減少と老人人口の増加と子ども人口の減少が起きており、日本の産業構造が成り立たなくなっていました。そこで、外国人労働者の受け入れ制度の拡充と、高齢者に働いてもらうための高齢者の雇用制度や年金支給年齢の引き上げや定年退職制度の見直しが行われています。

また、子どもに対しては、少年法の改正や選挙年齢の引き下げを通して、早い時期から社会人としての責任を求めるようになりました。また、すべての世代にキャリア教育を課し、小学生には集団宿泊学習、中学生には職場体験、高校や大学生にはインターンシップを奨励するようになりました。



24

少子化に伴う発達課題、それは子どもの学びのあり方の変化です。この変化を、人口増加時代と人口減少時代を対比しながら説明したいと思います。まず、人口増加時代ですが、何が幸せなのかははっきりしていました。物質的な豊かさの追求が幸せでした。また、生産年齢人口にゆとりがありますので、子どもたちはゆっくり大人になることができました。ですから、大人になってから役立つように、あらかじめ知識と技術を学校で訓練し、その知識と技術を持って社会に出る仕組みになっていました。

	幸せの目標	子どもの学び	大人の学び
人口増加時代	物質的豊かさ 飢えない凍えない 便利になるetc.	教えられた知識技能を 競い合って着実に身に 着け、将来に備える	技術革新という明確な目 標に到達するための 技術革新する努力と頑 張りが求められていた
人口減少時代	Well-being 不明確・変動・ 曖昧・複雑	直面する課題を解決する ために必要な知識技能を 探究し見つけ出す、ある いは創り出す	大人の学びに加えて老人・子 供・多国籍人を含めて人 類の英知を引き出し直 面する課題に対処する
		Project-based learning	Collaboration Diversity and Inclusion

25

一方、大人は実社会で活動しますので、何が起きるのかわかりません。そこで、直面する課題を解決するのに必要な知識・技能を見つけ出す学びが重要となります。あるいは、そのような知識・技能がなければ、自ら作り出す学びが必要になります。ところが、人口減少時代になると、技術革新が目覚ましく、物質的豊かさも一定程度実現できましたので、何が幸せなのかわからなくなりました。また、これまでのような知識、技術を覚える学習方法では、時代に適合できなくなっていましたので、大人の学び方を子どもの時から実施する必要が出てきたのです。このことは、早く大人になるための準備でもあります。さらに言えば、この学び方は変動し不確定な現代社会にあった学び方でもあるのです。言い方を变えますと、子どもの時からプロジェクトベースの学習、PBLを実施することです。

ところで、人口増加時代の大人の学びは、答えのない課題に取り組む探究学習であったと言いましたが、実は幸せは物質的豊かさでしたので、働く目標がはっきりしていました。ですから、目標を探す必要はなく、物質的豊かさを導く技術革新の方法の探究だけしていればよかったのかもしれませんが。ところが、人口減少時代は、幸せ自体が不明確で曖昧としてきたため、幸せの目標自体を探すことを含め、探究の幅が広がってしまいます。加えて、生産年齢人口が減少していますので、老人も子どもも他国の人も障害をもつ人も、同じ社会を構成する重要メンバーとして協働する力が問われています。つまり、老人や子どもに限らず、性別や国籍等の違いを超えるダイバーシティとインクルージョンの能力が求められるのです。

余計なことですが、人類の歴史を振り返ってみると、人口減少時代の学びは子どもの時から大人と同じような学びをすることですが、これは人類が本来行ってきた学びのあり方であり、人口急増時代の学びのあり方の方が異例であったものと思われます。

時代の変化に伴う子どもの学びの変化をまとめておきましょう。人口増加時代では、大人になってから

期待される 学びの基礎・基本になる学びを子ども時代に体得することが求められていました。ところが、この基礎・基本と応用力という構造は、人口減少時代には適さなくなっていました。大人の活動で必要となる答えのない課題に向かって探究する能力は、大人になってから求められる应用能力なのではなく、子どもの頃から培わなければならない基礎・基本の能力なのです。加えて、人口が減少するVUCAの時代では、目標が不明確であるために、基礎・基本と応用の関係がはっきりしなくなっていました。例えば、人口増加地帯では、ITやAIを使いこなす能力は最も高度な应用能力でしたが、今や子どもの頃から身につけなければならない基礎・基本になってきています。

一方、人口減少時代では、子どもの時から他と協力し合って協働探究を実行できる能力が求められています。同時に、この協働探究活動をする中で得た知識・技能を時々の課題に即して構造化することが求められます。そして、次の協働探究活動に向かうのですが、その中でも知識・技能を得ることになります。そうすると、以前の活動で得た知識・技能と、今回の活動で得た知識・技能を統合し、構造化することが必要になります。現代の教育活動においては、こうやってより普遍的な知の構造に向け、絶えず修正を加えながら、知識・技能を整備する活動が協働探究活動とセットになって必要になるのです。

このようにして、各個人の中に作られる知の構造の優れた点は、人類の知の構造が絶えず自己の活動を支える知の構造になるところです。裏返しして考えると、人口増加時代に基礎・基本として覚えた知の構造は、自己の行動原理との突き合わせを行ってきていないために、単なる知識にとどまっており、私たちの行動原理に結びつかないまま、忘れ去られてしまう知識であったことが多かったのかもしれない。あるいは、基礎・基本の構造が、教えやすくするための順序であったのかもしれない。

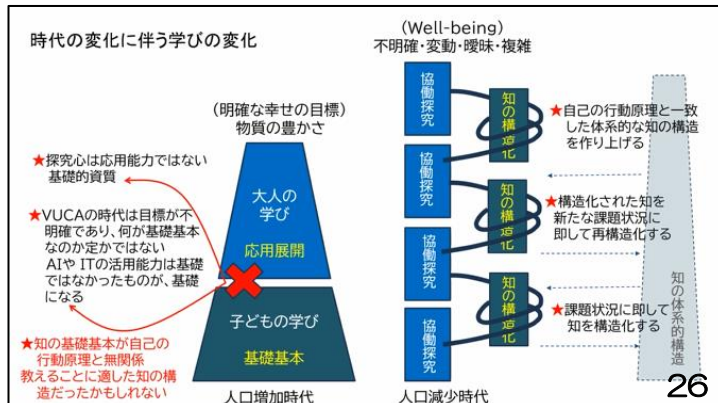
現代社会における協働探究学習の重要性について述べてきましたが、では、子どもたちがどうやれば答えのないような協働探究学習が成立するのか、考えてみたいと思います。ここでは、子どもたちの主体的で対話的で深い学びの成立過程を明らかにします。

子どもたちの主体的な学びである探究学習を取り上げて補足したいと思います。子どもたちが生活の中の不思議に気づき、探究学習をしようとする場合には、大きく分けて2つの取り掛かりの仕方があります。

1つは、不思議なものを見つけた際に、自力で確かめてみようとする場合です。その場合、それまでに自分に身につけている知識や技術を駆使して課題に取り組もうとします。例えば、ウサギか鳥か分からないものを見た時に、「たしか、動物には脚が4本あり、鳥には羽があるはずだ」というすでに獲得している知識をもとに、実際に不思議なものの下半分を確かめてみようとしたりします。もう1つの場合は、そもそも不思議なものの存在自体を教えられて、その仕組みを説明されて理解するような事態です。この2つの場合に分けて、今求められている探究学習のあり方を検討してみたいと思います。

まず、この2つの探究学習の特徴を整理しておきます。自分で探究に取り組もうとすれば、その行為の積み重ねが主体的に考え行動する力につながることは誰もが認めることだと思います。一方、教えられて知識を学ぶ場合は、受動的な学習になりやすいことは想像しやすいのではないかと思います。

しかし、効率よくたくさんの知識や技能を学ぶには、この教えられて学ぶスタイルの方に理があることは確かです。探究活動を展開するのには知識がなければ深まりませんので、まずは知識を獲得することを優



先しようとする気持ちも分かります。学校はそれを目的に作られてきた(?)ようにも思います。また、子どもが出くわした探究課題をその都度取り上げていては、効率が悪く、系統的に知識構造を身につけさせることができません。さらに、自力での探究活動は、解決しようとしても解決できないまま頓挫することも多く、むしろ失敗経験を重ねることで探究心そのものが失われてしまうようにも思います。

では、知識を教えられれば探究心につながるのかということ、そこにも問題があります。子どもたちは教えられて覚える活動を繰り返していると、正解のない課題には取り組もうとしなくなります。また、教えてもらうのを待つような姿勢が身についてしまいます。

1番困ることは、知の領域固有性の問題です。習得した知識・技能は、習得した時と同じような状況設定の時のみに発動し、教えられた机上での話と異なる実際の状況ではなかなか機能しにくいという問題です。クイズゲームのように、覚えた知識はクイズ番組では発揮されますが、その他の状況では役に立たないということなのです。この問題点を克服するため、学校ではこれまでの様々な取り組みがなされてきました。例えば、基礎となる知識を習得させた後には、練習問題をたくさん行って、知識を汎用性のあるものに切り替えようとする戦略を取ってきました。しかし、そうやって身につけたはずの知識が、入学試験を過ぎると瞬く間に消えていくことを多くの方が経験してきたのではないかと思います。

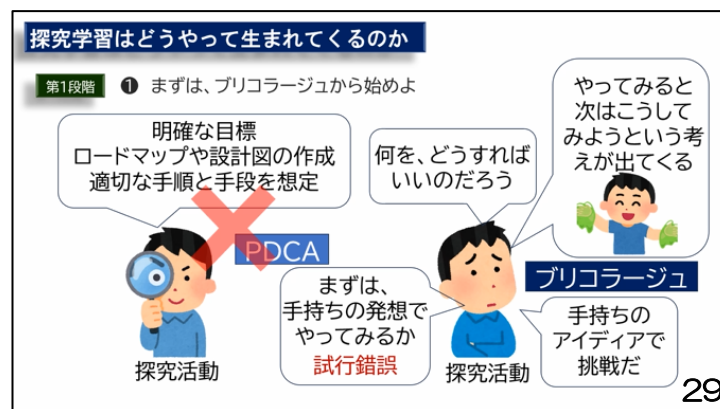
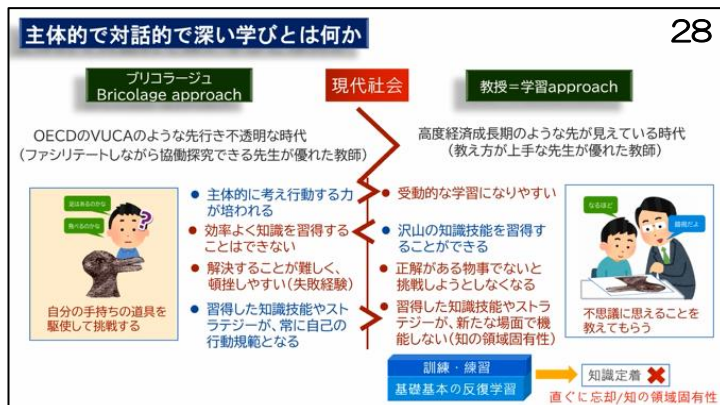
それに対し、自力解決を目指す探究学習は、既に持っている知識・技能や解決のためのストラテジーを常に駆使して行動しようとするので、知識・技能の内容が絶えず新たな状況に応じて構成し直され、より汎用性のある知識・技能、つまり生きて働く知識・技能になることができます。また、それと同時に、探究学習への積極的な姿勢を身につけることができます。

これまで、日本の学校では、教えて学ぶ学習が中心でした。それは、ある意味、理にかなった学習のアプローチの仕方であったように思います。例えば、高度経済成長期では、目指す社会のあり方が見えており、はっきりした目標、つまり答えに向かって技術革新することが中心的な課題でした。したがって、教師は教授と学習の仕組みを理解し、上手に教えることができるようになることを目指していたように思います。

しかし、現代社会は、OECDがVUCAと表現する先行き不透明な時代です。VUCAとは、Volatility・変動性、Uncertainty・不確実性、Complexity・複雑性、Ambiguity・曖昧性の4つの単語の頭文字を取った造語です。このような時代、教師に求められる能力も異なってきます。子どもの探究活動をファシリテートしながら、子どもの探究を支えることのできる協働探究者としての能力が問われるようになってきました。現代社会は、教えられて学ぶような効率よくたくさんの知識を習得する学習様式から、主体的に協働探究し、知を創造する学習様式への転換が求められているのです。このような学習様式をここではブリコラージュと呼んでおきます。その内容については、この後順次説明していきたいと思います。

それでは、子どもの探究活動がどのようにして生まれてくるのか考えることから始めたいと思います。

通常、私たちが未知な世界に踏み出すとき、まず全体を見回す鳥瞰的な位置から明確な目標を立て、ロードマップや設計図を作成し、適切な手順と手段を用いて実施するというような、合理主義的で客観的なアプローチを取ることはできません。なぜなら、直面する課題の全体像が掴めておりませんし、何を目標せばよいのか、どこから手をつければよいのかすら定かではないところから探究活動を始めなければならないからです。したがっ

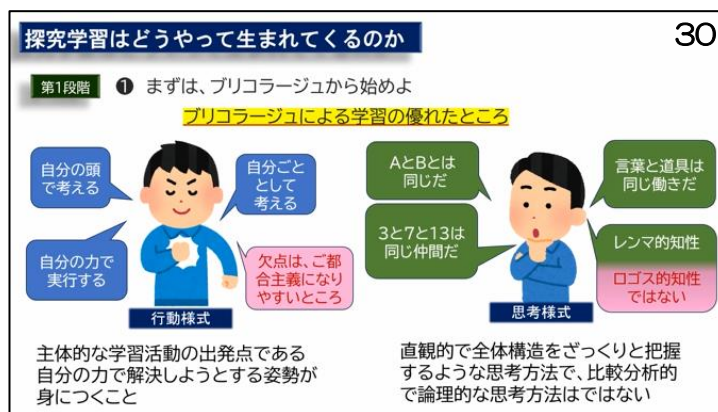


て、PDCAサイクルのような取り組みの仕方は考えられません。PDCAサイクルは、目標がわかっている人が、より効率良く、的確に目標に近づくための方法なのです。

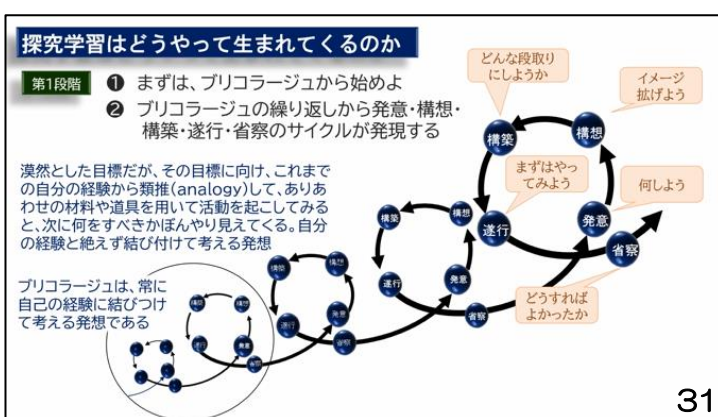
何もわからないところから出発する探究学習では、まずはプリコラージュから始めることが肝心です。プリコラージュとは、レヴィ=ストロースが1962年に『野生の思考』の中で提案した思考のあり方です。人類が古くから持ち合わせている思考のあり方です。何もないところから始まる探究学習では、まずは持ち合わせの道具やこれまでの経験で培われた思考方法を用いて、課題の解決を図ろうとするのではないのでしょうか。プリコラージュは、Learning-by-doingやTrial and errorのサイクルを繰り返しながら、思考の仕方自体を順次繰り上げていこうとする学習の様式です。ちょうどまかない飯のような行動の仕方です。まかない飯では、今ある材料と料理人がすでに持っているレシピのレパートリーがもろに問われてくる料理方法です。プリコラージュも探究者の経験の深さが問われてきます。しかし、人は経験が多かろうが少なかろうが、まずはプリコラージュから探究が始まるのです。

もう少しプリコラージュの特徴を補足しましょう。幾分繰り返になりますが、探究学習がなぜプリコラージュから始まる必要があるのかというと、プリコラージュでは自分の頭で考え、自分の持つ技能を駆使して行動しようとするからです。そして、何にもまして自分で解決しようとする意欲を持つことが、主体的な学習活動の始まりになるからです。子どもの主体性を重視する探究学習において、プリコラージュから始まらなければならない理由は、このことによります。

また、プリコラージュを支える思考方法は、異なったモノ同士や異なったコト同士の間に共通性を見出し、同じだと判断するところです。メタファーやメトニミーによる類推的思考です。この思考方法によって、バラバラであった認識世界を整理し、秩序を与えることができ、自分の行動のあり方や自分の物語作りに貢献することができます。いわゆるレンマ的知性です。しかし、比較分析的で論理的な思考方法ではありませんので、ロゴスの知性ではありません。私たちが信奉する科学的に証明された話ではありません。レヴィ=ストロースの『野生の思考』では、しばしばその土地の住民の行動規範となる神話の話が出てきます。

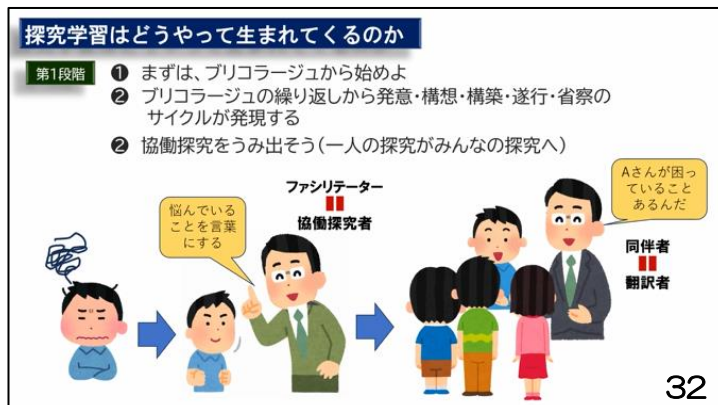


プリコラージュは漠然とした目標ですが、その目標に向け、これまでの自分の経験から類推・アナロジーして、あり合わせの材料や道具を用いて活動を起こすことから始まります。そうすると、次に何をすべきかぼんやり見えてきます。つまり、「何をしようかな」「どうしようかな」「どんな段取りを組もうかな」「やってみないとわからないな」「さてこの結果からどうやり直せばいいのかな」などといったサイクルが生じてきます。つまり、プリコラージュの中で探究活動のプロセスを構成する最も基本となる発意・構想・構築・遂行・省察の過程がはっきりしてきます。探究活動は、この発意・構想・構築・遂行・省察の過程を繰り返すことで、前進的に発展することができます。



ところで、探究学習には個人の追究と協働での探究があります。どちらも大切であることには間違いのないのですが、協働探究をするときには、常に個人探究がその中に含まれて展開した際に協働探究自体が活性化するように思います。活動をファシリテートするときには、協働探究の中で個人探究が発現するように状況工作することが必要なのでしょう。

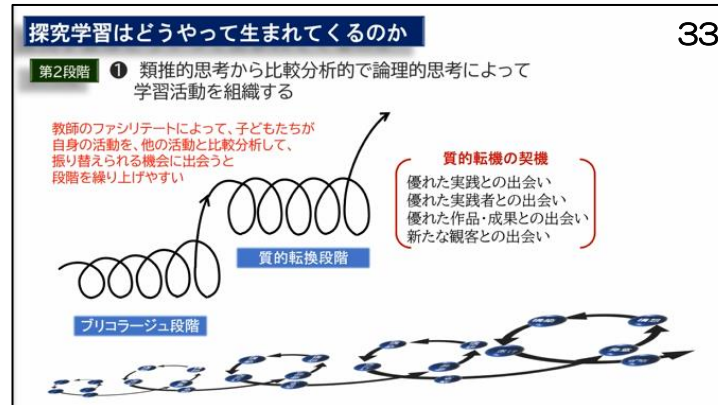
最初、子どもたちは自分でやってみたいと手を挙げたものの、どうしたらいいのか悩む子どもや、どこから手をつけたらいいのか途方に暮れている子どもが多いと思います。そんな子どもの様子を見た教師は、子どもの思考の整理を手助けします。子どものつぶやきなどを拾いながら、子どもの悩みを言語化します。言葉に出してみることで、子ども自身が悩みを自覚化できるようになったり、他者に相談できるようになったりするからです。子どもの悩みを言語化することとは、実は教師自身が子どもの直面する課題をどう探究したらいいのか考えていないと言葉にはならないものです。つまり、ファシリテーターとしての教師は、同時に協働探究者としての教師であることで成り立つのです。そして、教師は子どものつぶやきを学級のみんに返します。「みんな、Aさんの話を聞いてくれないか」と語りかけたり、Aさん自身にみんなに相談することを促したりします。子どもは一人の子どもの悩みに答えようと考える中で、それが自分の探究課題になったり、自分の探究課題と関係づけたりすることが出てきます。1人1人の探究がみんなの探究に発展する過程では、探究を言語化し、相談し合うことによって、力を貸し合うことが生まれてきます。それと同時に、他者の課題と自分の課題とを関連づけたり、優先順位を考えたりすることが生じてきます。こういった過程が協働探究を生み出してくれます。



ところが、問題点もあります。プリコラー

 シュ段階では、自分に近づけて考えますので、自己の知識・技能に限界があると、自分に都合の良い解釈で状況を合理化してしまうことが起きてきます。それとともに、探究心が薄れて学習活動が停滞してしまうことが起きてきます。ところが、優れた他者の取り組みを垣間見る機会があったり、取り組みについて熟達者の意見を聞く機会があったりすると、子どもたちの学習活動が俄然活性化します。あるいは、他者の優れた取り組み成果や、それによって生み出された作品を見る機会があったり、さらに、子どもたちの学習活動を見てくださる観客に出会ったりすると、自分たちの活動の評価を得ることができ、より良い活動作りへの意欲が湧いてくるものです。

協働探究活動の２段階目では、このようなチャンスを得ることで、プリコラージュ的発想から、分析的で論理的な発想への転換を図ることで。この時、少し先が見えるファシリテーターである教師の役割が重要性を帯びてきます。子どもたちの手詰まり感や活動の硬着状態に合わせて、他者の活動との出会いを提供



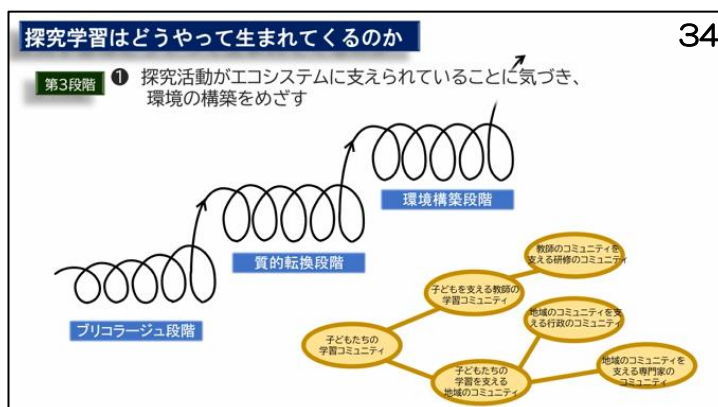
できるかが問われてくるからです。そのためには、教師自身が探究内容に関心をもち、その内容に関し、社会の中にどのような蓄積や実際に取り組んでいる人がいるのか探究していなければできないことだからです。

探究学習は、プリコラージュ段階で収束する場合もあれば、質的転換段階で収束する場合もありますが、第3段階の環境構築段階に繰り上がる場合もあります。

探究学習の第3段階は、探究学習の背後にある仕組みに気付く段階です。地域の祭りを取り上げた探究学習をしていると、地域の過疎化に対する地域の取り組みが見えてきて、地域づくりをどう進めるかといった課題になることがあります。あるいは、主体的な子ども

の探究学習を進めようとしている教師の探究を例に挙げると、それを支える学校内の教師の学びのあり方、さらには校内外の研修のあり方等について考えるようになります。また、施設職員が施設の利用者の学習を支援しようとしていると、施設職員の協働のための組織づくりや、加えて施設全体の働き方の課題が活動のテーマに上がって来たりします。そういった探究活動を支えるエコシステムの改善にまで関心が拡大し、取り組みがなされるようになる段階が第3段階です。

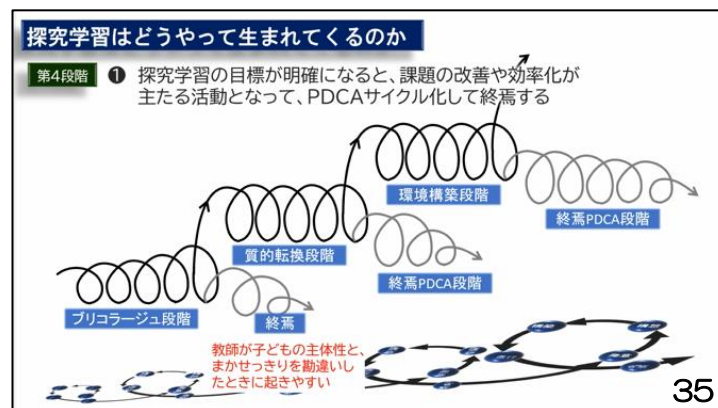
第3段階では、それぞれの分散するコミュニティをどのように組織してつなぐのかといった課題が現れてきます。



探究学習の4段階目は、探究学習の終焉段階です。探究学習がプリコラージュ的発想から分析的な省察が進み、活動の目的や設計を演繹的に捉えることができる段階になりますと、その進展に伴い、探究学習は課題の改善や品質向上を目指すPDCA的なサイクルに徐々に変貌し、協働探究による学習活動の終焉を迎えることとなります。あるいは、環境構築段階になり、エコシステムの調整を図るようになると、再現なく活動の可能性が広がり、当初の探究学習に区切りをつけ、新たな探究活動を模索する段階になります。

探究学習は、ここで述べたような3段階を経て終焉する場合もあれば、置かれた状況によっては2段階目や1段階目で終了してしまう場合もあります。教師の支援の仕方が大きく関わってくるわけです。

以上で、主体的・対話的で深い学びについての補足を終わりにします。



3 新しい仕組みの学校を岡谷に創ろう！ 子どもと教師が学ぶ少子化時代の学校の姿

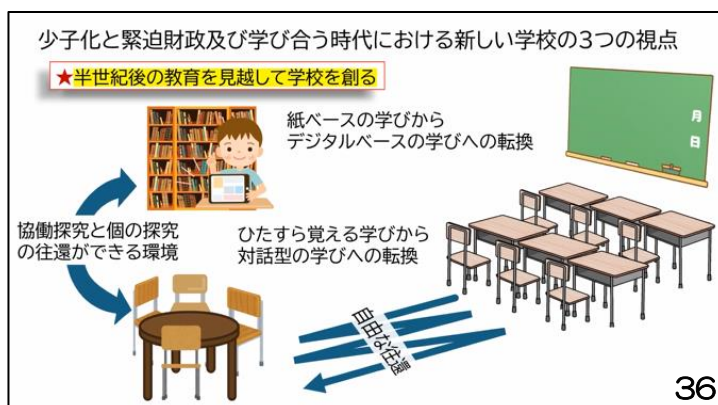
最後の課題は、「新しい仕組みの学校を創ろう！」ということに関わってです。現代社会は少子化に伴い、学校の統廃合や新しい校舎づくり、新しい仕組みの学校が求められるようになってきています。岡谷市も例外ではないでしょう。学校づくりに関わって、学校建築、学校組織、教師の学びについて触れたいと思います。

現代社会は、言うまでもなく、少子化に伴う学校の統廃合が大きな問題となっている時代です。その一方で、行政機関では新たな産業育成や市民の長寿命化に対応しなければならず、緊迫財政の下で学校の建物や設備の改革を進めなければならない時代です。ですから、学校建築の長寿命化が迫られ、簡単には造り替えができない時代です。しかも、一旦建築すると半世紀は建て替えができない時代ですから、半世紀先を見越した建物であることが求められています。建物は学びのあり方そのものを無意識のうちに規定してしまい

ますから、教育関係者には半世紀先を見越して学校建築を考える力が求められています。

新しい学校を作るための1つ目の視点は、学校の設備や校舎に関わってです。例えば、学習机が黒板に向かって整然と並べられた教室は、先生が提供する知識を少ない教材でたくさん子どもたちに効率よく学ばせる仕組みとしては極めて優れた制度です。明治以降に日本が急速に近代化を成し遂げられた背景には、明治7年の国民改革を目指した学制発布と優れた学校建築があったことは間違いありません。何せ、学制発布から現在までの150年、ほとんど学校建築は変わっていないのですから、すごいものです。

しかし、主体的で対話的な学びが必要であるならば、当然学習スタイルは変わります。学習机がいらないのではないのですが、話し合いのできる丸机、ラウンドテーブルと、いつでも情報を検索できる空間とタブレットは必須のアイテムとなるでしょう。特に協働探究の活動と、この探究活動の架け橋となる環境が学校に必要になります。



新しい学校を作るための2つ目の視点は、学校の組織づくりに関わった視点です。少子化が進んでも、様々な理由でどうしても統廃合できない学校が存在します。また、学校の廃校はその地域の過疎化や消滅の危機を促進させますので、容易に納得できるものではありません。また一方で、現在では統廃合をしなくても、学校での子どもの豊かなコミュニケーションを維持するための方法は出現してきました。例えば、壁いっぱいのモニターが設置されており、子どもたちが朝登校してきたら、モニター越しに「おはよう」を言い合える環境を作ることができます。授業だけのオンラインではなく、日常生活をデジタルでつなぐのです。

もちろん、オンラインだけで子どもたちの関係ができるわけではありませんから、必要な行事に合わせて学校を超えてみんなが集まるような機会を作ることになります。しかし、この2つのことが実現できるのであれば、廃校によるデメリットを凌ぐことができるかもしれません。

そのためには、これまでのような学校単位での教員配置では済まなくなります。これまでの校長先生でしたら、1人でも多くの優れた先生を自分の学校に確保しようと躍起になります。しかし、学校がオンラインで接続されている学校では、学校単位の人員構成ではありません。行政区内の学校を1つの学園とする発想が必要になります。行政区内の全体を見回して、優秀な先生をどう配置するか、若い先生が学べるような教員の組み合わせをどう考えるかといった仕事が出てきます。これは学園長が校長先生を集めて決定していくことになります。

また、学校内で行われていた授業研究会がオンラインを用いて教科単位で行われたり、学年単位で行事計画を練り上げたりする。そのためには、日常のつながりを時程表の中に組み込むことが必要になります。したがって、学園の中の学校が同じ時程表で動くことになるわけです。



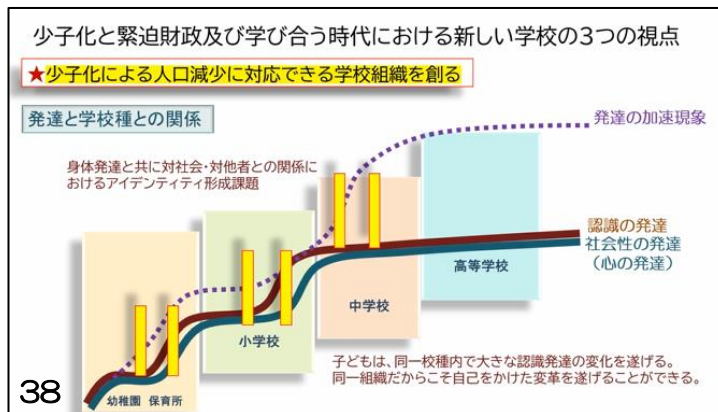
さて、もう1つ、学校組織を根本から考えなければならないことがあります。それは、保育所、幼稚園や小学校、中学校という学校種の壁です。通常、私たちは子どもに発達段階があり、それが学校種に対応していると考えています。そして、近年では、この壁を乗り越えられない子どもが出現し、小1プロブレム、中1ギャップなどと呼ばれる現象が出現していると思われています。

ところが、子どもの認識の発達は必ずしも学校種に対応しているわけではありません。むしろ、各学校の真ん中で認識の発達が大きく変化するようになっていきます。その時期とは、就学前では4歳前後であり、

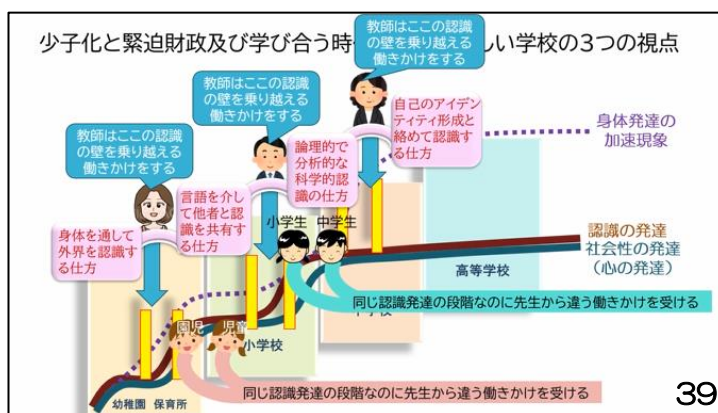
小学校では3～4年生頃です。また、中学校では、身体の発達が急激に変化し、それに伴い社会認識や自己認識が急激に変化し、アイデンティティの形成が行われる時期がそれに当たります。

つまり、大きく認識発達が転換する時期に、この認識の転換に支障をきたさないように、安定した学校環境が用意されているのです。この発達の仕方が、近年、発達の加速現象と減速現象によって変化してきています。

ですから、幼保小連携や小中の連携の重要性が強調されるようになってきました。また、学校種自体も、小学校と中学校をつないだ義務教育学校や幼保小中の併設校といった新しい取り組みがなされるようになってきました。この動きは、少子化によっても新たな意味を持つようになってきています。このような課題に対処する発達の段階をもう一度眺めてみましょう。



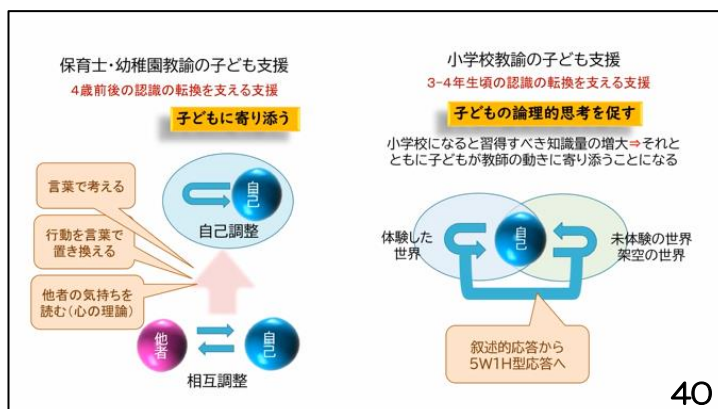
先ほど、学校種の真ん中で発達が大きく変わると言いました。それはどのような認識の変化なのでしょう。あるいは、大きな認識発達の繰り上がりとはどのような現象を指すのでしょうか。まず、4歳前後で起きる発達の变化は、一言で言えば、身体を通して外界を認識する仕方から、身体経験を言語で再構成することで他者と共有する認識の仕方への転換です。また、小学校の中学年段階の認識発達の転換は、体験と言語によって整理された認識の力をもって、いまだ経験していない未知の事象に関しても、経験の延長として理解する仕方へ認識が拡大することを指します。この変化を支えるように、中学年になると急に教科の学習が難しくなります。直感的な思考から、論理的で分析的な思考を必要とする教科内容になってきます。また、中学校で起きる変化は、様々な事象の認識を自己のアイデンティティ形成と絡めて再構成する認識の発達です。それに伴い、勉強が自己のあり方や対人関係や社会のあり方と切り離して考えられないようになります。したがって、5歳児と6歳児は同じ認識発達の段階なのですが、先生方は違った関わりをします。同様に、小学校高学年と中学生も同じ認識、発達構造を持ちますが、小学校と中学校の先生は違った関わりをします。



それでは、各学校種の真ん中にある発達の变化を支援するために、各学校の先生は無意識のうちにどのように子どもに関わっているか、その例を見てみましょう。

保育所、幼稚園の先生は、体験の世界にすることが、言葉によって体験の組み立て直しができるように寄り添おうとします。例えば、4歳以前の幼児は、自己の心の調整を他者とのやり取りの中で調整しますが、幼児はだんだん自分の言葉を使って、つまり自己発信、自己受信して、自分の心を調整しようとしします。そこで保育士は、幼児の思いを言葉に直して子どもに返したり、他者の気持ちを言葉にして返したり、幼児が自己の体験したことを言葉で表現できるように支援したりします。

実は、5歳児の認識の仕方は、6歳児の認識の構造と大きくは変わらず、同じ発達段階なのですが、保育士さんの5歳児への接し方と小学校の先生の6歳児への接し方はまるで異なってきます。なぜかという、小学校段



階の最大の認識の壁は、3年生や4年生の認識発達の繰り上がりを支援できるかにかかっているからです。3年生や4年生にどうしても培われなければならない能力は、論理的で分析的な科学的な思考力です。これがないと、経験の世界から抜け出せないからです。論理的で分析的な言語による思考力を鍛えることで、まだ経験したことのない未知の世界についての言及ができるようになるからです。ですから、小学校の先生は子どもに向かって5W1Hのような質問の仕方をしてしまいます。子どもに向かって、「なぜでしょう」

「どうしてそうなるのかな」「誰が何の目的でしたのかな」などと、小学校の先生はすぐに子どもに問うてしまうものです。子どもが言葉によって科学的思考を駆使して、まだ未体験な世界や体験できない世界に関しても認識できるように導いていきたいからなのです。

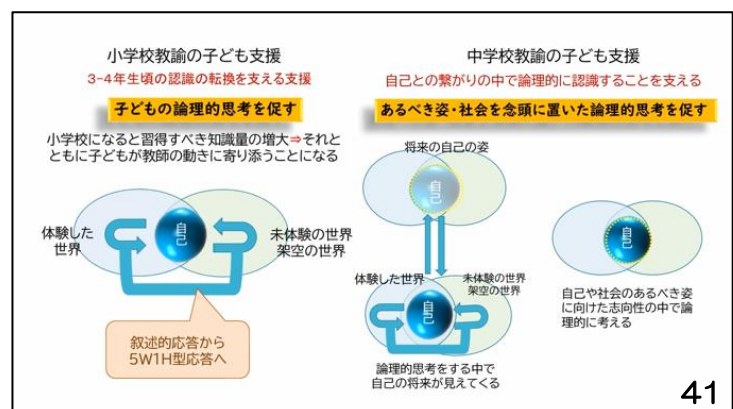
ちょっと補足します。5歳児と6歳児は同じ認識の仕方をします。同じ発達の子です。ところが小学校の先生と保育所の保育士さんでは、子どもに対する関わり方が全然違う。それはなぜかということ、幼児期と学童期の一番中核になる認識の転換、それを支えるように無意識のうちに先生方は指導の仕方を変えているんですよ。

幼稚園、保育所の段階で一番大きく子どもが変わるのは4歳前後です。3歳の子と5歳の子では、全く違った人間です。そう思ってもらった方がいいと思います。実は、4歳という発達段階はなくて、4歳児というのはちょっとゆっくりしている3歳児とちょっと早めの5歳児の混合クラスなんです。どこが違うのかというと、4歳以前の子どもたちは、まずは身体を通して全てのことが直観的に分かるというのが大前提です。それがだんだん言葉で自分のやったことを味わい直すようになるのは、5歳からの年齢です。だから、自分の言葉で正解を言えるように保育士さんは子どもに寄り添う。「あなたの今言いたいことはこういうことかな」「あなたは、今こんなことをみんなに伝えたいと思っているんじゃないのかな」なんていうふうに寄り添う。

一方、小学校の先生にとっての一番の課題は3、4年生です。3、4年生の頃から急激に体験の世界ではない世界に踏み出そうとする。抽象的な世界でのものの考え方を支えるために、論理的で分析的な言葉の使い方、そういう言葉を使って世の中を見る力を育てようとしします。これがないと科学的な知識が身につかないからです。それに向けて小学校1年の先生は、「なぜ」「どうして」「どうやったらいいのかな」なんてことを自然に口にするようになる。これができるのは、幼児期の経験をもとに、今度は逆に、子どもが先生に寄り添うことができるようになってきているからです。

問題は、ゆっくりしているためにそれがまだ身についていない子どもがいたりする、それに対応できない子どももいるという状況になっているということ。かと言って、ゆっくりさせておけばいいという問題ではないという問題も今起きている。さて、どうしたらいいのか。それを考えようとすると、どうしても保育所と小学校の間の発達は今どうなっているのか。同じ思いで「ここはどうしたらいいのか」ということを幼児小で一緒に論議することが必要になります。同じことが今度は小学校と中学校でも言えます。

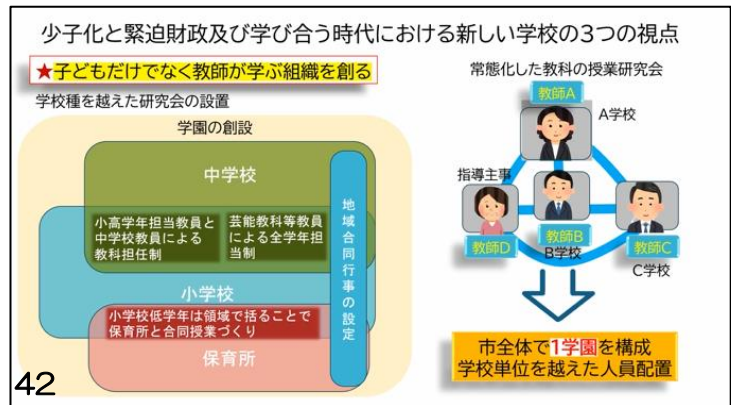
今度は、6年生と中学校1年生を見比べてみると、認識、発達の構造については大きく変わらない、同じ発達段階の子どもたちです。しかし、先生の接し方は、小学校の先生と中学校の先生とでは大きく変わってきます。小学校の先生は、言葉による論理と分析力を持って、外界、世界を整理することを子どもに求めます。中学校の先生は、「それはあなたにとって、社会にとってどういう意味があるのか」と、これからの自己のあり方や他者との関係や社会形成への参画の仕方に関わって問い直すことが多くなります。同じ発達段階の子どもなのに接し方が違うのです。



新しい学校を作るための3つ目の視点は、子どもだけでなく教師が学ぶ組織を作ることです。少子化の中で、学校をオンラインでつないで、優れた先生を中心に授業チームを構成し、チームで授業をする仕組み

を実現するためには、いくつかの学校を統括する学園が必要なことについてはすでに述べてきました。ここでは、それ以外の教師が学ぶ組織づくりに関して触れたいと思います。

それは、やはり学校種を越えた授業等の研究会の設置です。保育所、幼稚園と小学校低学年では、教科単位ではなく領域別の授業づくりを進めます。保育所、幼稚園では、なかなか代理がないために小学校の授業を見ることができません。しかし、授業研究会はできます。特に、就学前の子どもたちの学びの表現である領域単位で研究会を設置し、一緒に子どもの学びを整理することです。小中学校の間では、特に小学校高学年と中学校の先生は教科単位で授業を担当すること、及び芸術、体育等の授業では専任教員の設置による合同の研究会を実施することができます。また、幼保小中が一緒になって地域の行事を組織することもできましょう。学校種を超えて先生方が学ぶことのできる組織を作ることが改革の切り口になると思います。また、環境面で見ると、子どもに丸机やタブレットによる気楽に通信できる環境が重要だったと同じように、先生方にもそのような環境が必要条件であることを付け加えておきたいと思います。



小学校と中学校の間の違い、例えば小学校だったら、探究して新しいことが分かる、新しい法則を発見する。そういうものが探究ですよ。それが中学校になると、「それはあなたが社会に対してどういうふうになるかということなの」「あなたにとってそのことはどういう意味があるの」、つまり自分のアイデンティティに寄せて、社会の一員としての姿勢、そういったものがどの教科をするにしても、そういうことがいつもくっついてくる。社会科なんてまさにそのものです。知的な楽しさがあればそれでいいというところから、「お前は、どう生きていくんだ」という問いが後ろについてくるところが大きく違うと思います。

これも発達がゆっくりだったり、急がなければいけなくなったりするから、ややこしくなっている。さっきの例で言うと、小学校の高学年ぐらいでは、勤勉さが身につくというのはすごく大きな課題です。「コツコツやると自分はなんとかなるな」という経験しておくことが、その後の高学年の子どもには絶対に必要。「コツコツやると自分はそれなりにやれるな」と自信を持つことです。でも、その自信がないまま中学校にやってくると、中学校の先生にしてみれば、これで義務教育は終わりだから、社会的な責任をとらなければいけなくなるから、子どもにちゃんと責任を求めようになる。やるべきことはやれと言う。「やるべきことをやれ」って言われても、勤勉性が身についていない子については、だんだんその場にいらなくなってくる、なんていうことが多々起きてくる。

求めるものが中学校と小学校では違っているということと、現実にはそれからずれた子どもたちが成長していることを合わせて、絶えず小中の先生方が話し合いをしながら、子どもの実態を確認しながらやっていくということが必要になります。

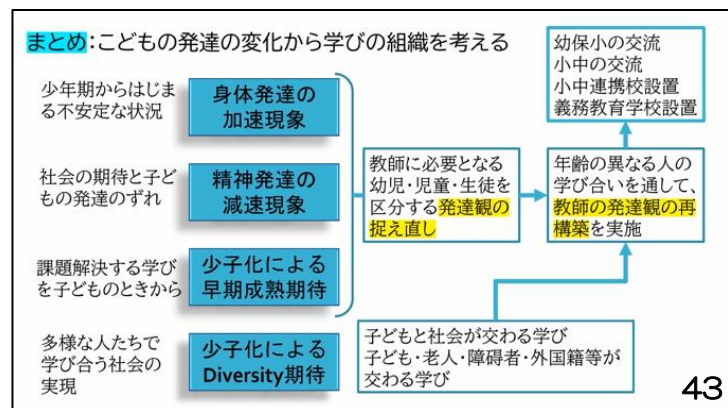
そういうふうによろしく思ったときには、例えば小学校の低学年だったら、一緒に土台に乗って話をするためには、小学校は教科のフレームをやめてむしろ領域で考える。「言葉」の領域とか、「環境」の領域で考えてみると、小学校と保育所、幼稚園、就学前とのつながりができる。そういう研究会をやる必要があるのかなと思います。

高学年は教科担任制が入ってきています。しばらくすると、この制度は中学年まで下りてきます。国はなんとかして先生の数を確保したい。財務省はそう思っていないが、文科省はそう思っている。今までの学級担任制では増やせないの、教科担任制を下ろす。あるいは専科教員を増やす方向で話が進んでいます。そうなった時に、例えば5、6年生に関しては、中学校と一緒に動く。一緒に教科を考えて、中学校の数学の先生が5、6年生の算数もやるなんて仕方をやると、小中が繋がってきます。特に、併設校や義務教育学校、義務教育学校ではもうそうなっていますよね。小学校の高学年から教科で動くという感じになっています。両者をつなぐことが増えてくる。それはいい点もたくさんある。中学校の技術の先生は授業数が少ないですよ。そうしたら、小学校の担任をしてもらう。中学校の技術の授業の時には、英語の先生が代わりに来て授業をしてくるか、数学の先生が来て算数の授業をやるなんていう回し方ができるようになるとそ

という問題を乗り越えていきます。

でも、そうやろうと思ったら、「2つの学校です」と言っていたらどうにもならないので、2つを合わせた学園にしなくてはならないということにもなります。

ITを使った場合も同じです。例えば、授業を配信すると向こうの学校にも先生がいるわけです。そうしたら両方で授業づくりをする。すると同時に教師が学び合う体制を作れますよね。



子どもたちが学ぶ学園というだけでなく、教師も一緒に学ぶ体制が組める。そうすると、4校あるならば国語はここに、算数はここにと核になる先生をそれぞれ配置しながら全部がつながったことをすると、研修も一緒にやれるという話になります。子どもの数が減ってきた時には、そんな仕組みが多かれ少なかれ必要になります。

単純に学校単位という取り組みじゃない取り組みが、これからいっぱい出てくる。こんなことに対してもこれから新たなことを挑戦する岡谷市としては、ぜひ進めていただきたいなというふうに思います。

5 おわりに

今日は、話を一方的に映像にして流してしまったので、なんだか分かったようで分からないところもあると思われる先生もたくさんいらっしゃるんじゃないかなと思います。映像はコピーをしてお渡ししましたので、もし関心のある方はもう一回見ていただいてもいいと思います。

本講演では、松木先生が口腔内の治療中のため、AI 音声によるナレーションを使用されました。そのため、松木先生が直接語られた部分はフォントを変更し、強調して表記しております。

*本講演記録は、松木先生にご校閲いただいております。
(文責：岡谷市教育委員会教育総務課 主幹指導主事 濱 敦志)